

教科間の壁を越えて学び合える校内研究のあり方

学校力開発コース(13220920) 二 藤 部 由 美

急激な社会の変化の中で子どもたちに確かな学力を身に付けさせるために、日々の授業改善やそのための校内研究の充実が叫ばれている。しかし、教科担任制の中学校では「教科間の壁」が影響し、焦点化された話し合いができないと言われる。教員が教科を越えて協働的に学び合い、校内研究を活性化させるためにはどうすればいいのか。本研究では、教科間の壁を越えて組織的に知識創造を図り、校内研究を活性化するための方策を探る。

[キーワード] 校内研究 中学校 教科間の壁 組織的知識創造 事後検討会

1 問題の所在と方法

(1) 問題の所在及び研究の背景

生徒一人ひとりに確かな学力を身に付けさせるために、教員は日々の授業改善に努めなければならない。しかし、国立教育政策研究所の「校内研究等の実施状況に関する調査(2010)」によると、校内研究の課題として46.9%の中学校教員が「多忙感」を挙げており、「事前検討会」や「事後検討会」の充実を挙げている割合も合わせて60%に上る。実際の検討会では「専門的なことは分かりませんが、……。」という前置きがしばしば聞かれる。教科担任制の中で「他教科は分からない。」という意識は組織として校内研究を進める上では大きな課題であると言える。文部科学省「学校及び教員を取り巻く状況に関する参考資料(2011)」によれば、中学校は9学級以下の学校が全体の41.4%を占める。9学級の学校の教職員配置の標準が教諭14.5人であることを考え合わせても、同じ教科の教員だけで研究を深め、授業改善を日常化していくことは困難であると思われる。

(2) 研究の目的

学級数減少の実態を踏まえると、異なる教科の教員が課題を共有し、協働的に学び合うことが必要だと考えられる。それによって、教師としての授業力を高め、生徒に確かな力を身に付けさせることができるのである。そのような考えから、教師が「教科間の壁」を感じる原因を明らかにした上で、校内研究を活性化するための方策を探ることを本研究の目的とする。

(3) 研究の方法

校内研究の目的や組織としての学びのあり方について文献研究をする。また、アンケート調査

や事後検討会の話し合いの分析から、校内研究の現状と課題を明らかにする。

2 先行研究の検討

(1) 授業における指導力

教員には、教職に関する高い専門性に裏付けられた指導力が必要とされる。重枝(2011)は、授業における指導力を「教科指導力(内容の面白さ等)」、「教科を越えた指導力(授業の構成力、展開力等)」、「生徒指導力(個々の学び、集団としての状態を把握)」の3つに分類しており、あとの2つが教科指導力を支えているとしている。つまり、「ねらいに沿った活動か」「つまづいている生徒に支援がなされているか」など、教科間の壁を越えて学び合える部分のあることが明らかにされている。

(2) 授業研究における学び

秋田(2012)は、授業研究とは「教師による教師のための実践研究」であり、「目の前の子どもたちの課題をいかに対処すればよいのかを追究することこそが授業研究の本質」とした上で、「授業の実践という複雑な経験のなかに手がかりをいかにして得て、そこからどのように状況を解釈し行動するのか、その状況で何を優先するのかという知識を得てゆくことであり、そこで働く原理や秘められた多様な価値を学んでいくこと」が専門家としての教師の学びであるとしている。つまり、授業研究は、指導案に書かれたものだけでなく、授業の中のさまざまな出来事に対する即興的な対応について学ぶ場だということである。

(3) 校内研究のシステム

佐藤(2003)は『子どもがどう学んでいたか、教師が子どもの学びをどうデザインしたかを吟味

し合う』ことにより、『教科の壁を乗り越える』と述べており、具体的な生徒の姿をもとにして授業を語り合うことの必要性を説いている。この考え方に基いて、秋田(2012)は具体的な校内研究のシステムとして「効果的伝達モデル」と「協働構築モデル」の2つを提示している。従来の「効果的伝達モデル」からいかにして「協働構築モデル」へ転換していくかが大切であると述べている。

また、野中(1996)は、優れた業績を挙げている企業がどのようにして組織的知識を生み出しているかを説明するために、

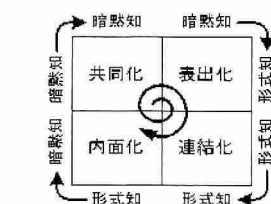


図1. 組織的知識創造(SECI)モデル

組織的知識創造モデル(図1)を提唱している。暗黙知を「経験や勘に基づく知識のことで、言葉などで表現が難しいもの」と定義し、知識は「暗黙知と形式知の社会的相互作用を通じて創造される」と述べている。松本(2009)はこれを校内研修に援用し、「経験による暗黙知への着眼」である共同化、「共同思考を通して暗黙知を形式知へと変換する」表出化、「表出化において明示された個々の形式知を個や組織が統合したり、組み合わせたりする」連結化を通して、「実践による知識の定着」という内面化が図られるとしている。つまり、焦点化し、議論をし、意味を見出す中で組織的な知識が構築されるのである。

3 実践と結果(明らかになったこと)

(1) 校内研究についての意識調査

先行研究を踏まえ、2013年11月から12月にかけて山形県村山地区の中学校3校(小規模校2校、大規模校1校)で、授業を受け持っている教員を対象に「校内研究に関するアンケート調査」(表1)を実施し、小規模校28名、大規模校27名から回答を得た。

授業に関する悩みでは、大規模校では「生徒同士のかかわりあい」、小規模校では「個の生かし方」というように生徒に目を向ける傾向が見られた。年代別では、若い層が「単元の構想について」など教科の特性にかかわるもの、ベテラン層が「個別の支援」、「生徒同士のかかわり」を選ぶという特徴があった。

表1. 校内研究に対するアンケート調査

	小規模校	大規模校
1 授業に関する悩み(複数回答)		
ア 単元の構想について	32.1	29.6
イ 課題づくり	53.6	37.0
ウ 生徒同士のかかわりあい	53.6	33.3
エ 個の生かし方、個別の支援	39.3	63.0
オ 基礎・基本の定着	28.6	51.8
カ その他	3.6	18.5
2 悩みの解決方法 (複数回答)		
ア 同じ教科の教員(校内)に相談	42.9	96.3
イ 同じ学年の教員(校内)に相談	25	29.6
ウ ア・イ以外の校内の教員に相談	21.4	7.4
エ 他の学校の教員に相談	28.6	33.3
オ 関連する本を読んだり、研修会に参加したりする	60.7	55.6
カ 自分で考える	75	66.7
3 校内研究について		
(1) 同じ教科の先生からの意見は授業改善に役立つ。		
ア 思う	89.3	85.2
イ やや思う	10.7	11.1
ウ あまり思わない	0	3.7
エ 思わない	0	0
(2) 他教科の先生からの意見は授業改善に役立つ。		
ア 思う	57.1	59.3
イ やや思う	39.3	33.3
ウ あまり思わない	3.6	7.4
エ 思わない	0	0
(3) 同じ教科の先生の授業を見ることは授業改善に役立つ。		
ア 思う	85.7	88.9
イ やや思う	14.3	11.1
ウ あまり思わない	0	0
エ 思わない	0	0
(4) 他教科の先生の授業を見ることは授業改善に役立つ。		
ア 思う	46.4	44.5
イ やや思う	53.6	40.7
ウ あまり思わない	0	14.8
エ 思わない	0	0

悩みの解決方法は、大規模校では96.3%が同じ教科の教員に相談し、小規模校では75%が自力で解決している。いずれにおいても他教科の教員に相談する割合は30%以下である。校内研究に関しても同じ教科同士での学びを有用だと感じている割合が高い。

自由記述の中で、校内研究への要望として「肯定的意見よりも批判や改善策を。」「実践例、アイディア、別の方法を教えてほしい。」という意見が多く見られた。事後検討会の進め方については「視点を絞って」「少人数」「ワークショップ形式」を求める声が多い。

(2) 事後検討会の談話から

A大学教職大学院生の事後検討会(中学社会科)を参観した。参加者は校種・教科が異なる15名ほどであった。20分に編集した授業ビデオとワークシートをもとに以下のような話し合いが見られた。この大学院では、「子どもの学びの事実をも

とに授業を語る」ことを大事に研究を進めている。

(※生徒の反応が薄かったことについて)

A : 子どもが見えてないなと感じた。机間指導してないよね。チェックしないと。「△月○日だから○番の人」なんて指名の仕方は絶対やっちゃダメ。△番の子とかしゃべりたそうに先生を見ている子いた。逆に□番の女の子は気になる。全然考えようとしてない。写せばいいと思ってる。

司会: という意見があったけど、K先生(授業者)どう?

K : よく言われる。黒板ばかり見てるって。子どもを見ていかなければと思う。

B : 指導者が正しい答えを求めている窮屈な雰囲気があるのでは? 今日K先生の悩みはワークシートのことだからそのことについてしゃべると、左に自分の考えを書いて右に板書を写すところを作ってるでしょ。それって子どもからすると、右は正しい答えを書く欄って感じがする。だとすると、自分の考えなんか書かないで答えを聞いてから書けばいいって感じると思う。

司会者はA教諭の生徒の見取りを受けて、意図的に授業者に振り返りをさせている。また、生徒の反応が少なかった理由の1つとして、B教諭は生徒の姿とK先生の悩みである「効果的なワークシートのあり方」を結び付けて、自分なりの解釈を述べている。

4 考察

(1) 生徒の姿で授業を語る事後検討会

アンケート調査から「他教科よりも同じ教科の方が学びが深まる。」と感じていることが分かる。同じような教材で同じように授業をした経験のある教員同士であれば、多くを語らなくても悩みを共感的に理解したり、具体的な改善策を提案したりすることができると考えているからであろう。しかし、悩みの1つが「個別の支援」、「生徒同士のかかわり」といった生徒に関するものだとすれば、教科にかかわらず学び合うことができるはずである。特に同じ学年の教員で学び合う効果は大きいと考えられる。また、「少人数」での「視点を絞った」「ワークショップ形式」の事後検討会を求める教員の実態から、かかわり合いを通して学びたいという主体性が感じられる。「(授業の悩みについて)自分で考える」と答えた教員の中にはすでに同じ教科の教員がいないというケースもあり、教科の枠にとらわれていると様々な人から学ぶことは難しい。担当教科に関係なく、同じ学校に勤務する教員として、お互いの実践から学ぶことができれば、教科を越えて学び合う良さを感じることができるのではないだろうか。

そこで、教科を越えて学び合うための1つの方策として、教科を越えて共通する「生徒」に着目

することが挙げられる。校内研究では「教師」の姿に目がいきがちである。多忙な現状では「すぐに役立つことを知りたい」という思いを持つのも当然のことと言えるだろう。しかし、教師のみに着目してしまうと、「いい方法だが、私の教科では難しい。」、「真似してみたが、うまくいかない。」と自分の授業改善には結びつきにくい。自分の授業に生かすためには、単に知識と方法を身に付けるだけでは不十分だからだ。A大学院の事後検討会をみても、なぜ反応が薄かったのか、ワークシートが良くなかったのかを生徒の姿から分析している。「良いワークシートとはこういうもの」という普遍的なものがないのと同じように、実際の授業で応用するためには、今日の授業ではなぜこの方法が効果的だったのかを即興的な判断や意思決定のあり方を含めて生徒の姿から分析し、より有用な形で学ぶことが必要である。これまでの事後検討会では、授業の雰囲気や自分の経験をもとに教師の指導のあり方について意見や感想を述べる傾向が強かった。具体的な事実や客観的資料が提示されなかったために、授業者と参観者の相互理解が図られないことがあり、それを「教科の特性」ととらえたり、「教科間の壁」という言葉で片付けてしまっていたりしたと考えられる。方法を知り、技術だけを取り替えるという発想から、文脈や状況に応じてやり方を柔軟に変えて自分のものとするためにそれを導いた理論や考えを知るという発想への転換が必要である。とすると、話し合いの根拠となるのは生徒のつまずきや教師の思いとのズレなどの具体的な生徒の姿ということになるだろう。

したがって、事後検討会では「生徒が何を学んでいたか」を切り口として「生徒に何を学んでほしいのか」をはっきりとさせ、「教師が何を教えたいのか」を明らかにした上で「どう教えるか」を吟味していくことが大切である。「〇〇の場面で、A君は～とつぶやいていた。」という事実、「A君が～とつぶやいたのは、B君の～という発言を聞いたからでは?」という解釈が生まれ、「考えの異なるB君に意図的に指名するという教師の働きかけが深い思考を促した。」というように、生徒の事実を引き出した背景(根拠)に触れて話し合うことが必要である。

(2) 校内研究の活性化

校内研究が「(教室で)働く原理や秘められた多

様な価値を学んでいく(秋田, 2012)」場であるとすれば、松本(2009)が述べるようにSECIモデルを校内研究に当てはめることができるだろう。

- ①共同化―事前検討会で、学年の生徒の実態を踏まえ、どのような手立てで目指す姿に迫っていくのかを話し合う。授業では気になる生徒の様子や周りの生徒とのかかわりを丁寧に見取る。
- ②表出化―事後検討会で、具体的な生徒の姿をもとに、自らが持つ暗黙知を同僚らとの対話によって指摘し合い、授業の見方や考え方を形式知として表出・共有する。
- ③連結化―各自で授業研究会を振り返り、これまで持っていた考えと新しく学んだことを整理する。研究便りを通して、校内研究としての授業の意味づけをしたり、他の教員の授業とつないだりする。
- ④内面化―学んだことを自分の実践に取り入れ、授業改善を図る。

ここでいう暗黙知とは、まだ言葉にされていないコツや勘だけでなく、教師が意識せずに行っている教育的価値のある行為であり、平たく言えば指導案にはわざわざ記載しないが行っている無数の意思決定(授業デザイン場面や授業中の行為での)のことと考える。それらを生徒の姿をもとに語ることで、教師の暗黙知をより有用な形で形式知に変換することが可能になる。一方で、アンケートでは批判や改善策について話し合う事後検討会を望む声があり、暗黙知だけでなく、うまくいかなかった点についても生徒の姿をもとに考察することが求められている。教師が蓄積した多様な経験を生かしながら、授業の気になる点について建設的に話し合うことで、学びが深まると考えられる。

また、これまでの効果的伝達モデルによる事後検討会は、授業者のために指導案をもとに授業のデザインについて話し合うことが多かった。そのため、授業者は指導案作成に力を入れる傾向にあった。しかし、協働構築モデルによる事後検討会は、参加者全員のための話し合いであり、生徒の姿をもとにした主体的な参加と学びが重視される。したがって、生徒を見取るための足場掛け、多様な解釈を交流できる雰囲気作りや話し合いを可視化する方法など、事後検討会を活性化するために、各プロセスでの手立てを工夫する必要がある。

ただし、職員の年齢構成によっても求められる研究のあり方は変わってくるはずであり、単に効果的伝達モデルから協働構築モデルへの転換を図

るという二項対立的なとらえではなく、指導技術の伝達も含みながら教師の良さを認め、学び合う方策を考える必要がある。

5 到達点と課題

事後検討会の充実を図り、生徒の姿をもとに授業について語り合うことで教科間の壁を越えて学び合えることが明らかになった。小規模校の強みを生かすという点からも、「生徒の姿で授業を語る」ことは有効な視点だと考えられる。

来年度は、生徒の名前が語られ、見取った事実を解釈していく事後検討会をどのように作り上げるかという共同化、表出化の部分に着目し、事後検討会での話し合いから教科間の壁を越えた教師の学びを分析していく。具体的には年5回の授業研究会を設定し、3回を以下の方法で実施する。

場	内容
事前検討会	・指導案は略案。(他校の先生に相談できる体制作り) ・学年部会で検討する。
授業	・校長、教頭、研究主任、学年団を中心に参観する。 ・見取る生徒を決め、発話ややりとりについて記録を取る。 ・参観者が参加する。
事後検討会 (1時間)	①生徒へのインタビューをする。 ②研究の視点に沿った話し合い(人数によってはグループで) ※生徒の思考や生徒同士のかかわり、生徒と学習内容、生徒と教師のかかわりはどうだったのか、どうすれば他の展開が考えられたのかを十分に発散する。 ③自評(学んだこと)
振り返り	・授業者の実践から学んだことを各自簡単に文章化する。

引用・参考文献

- 秋田喜代美『学びの心理学』, 左右社, 2012, p. 37
- 堀井啓幸・黒羽正見『教師の学び合いが生まれる校内研修』, 教育開発研究所, 2005
- 松本徹ほか『校内研修の活性化を支援する評価システムに関する研究』, 2009, <http://www.hiroshima-c.ed.jp/web/publish/ki/pdf1/kk37/kasseika.pdf> (最終閲覧日 2014 年 1 月 8 日)
- 野中郁次郎・竹内弘高『知識創造企業』, 東洋経済新報社, 1996, pp. 87-104
- 佐藤雅彰・佐藤学『公立中学校の挑戦―授業を変える 学校が変わる』, ぎょうせい, 2003, p. 202
- 重枝一郎『風土会』, 2011, <http://www.fuku-c.ed.jp/schoolhp/zsofuudo/kaihou/webpdf/kaihou33.pdf> (最終閲覧日 2013 年 12 月 2 日)
- 吉崎静夫『デザイナーとしての教師, アクターとしての教師』, 金子書房, 1997